



**ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE EN  
SENEGAL: PROPUESTA DE APLICACIÓN  
METODOLÓGICA A PARTIR DEL MCER.**

**Máster Universitario en Formación de los Profesores de  
Español**

**Presentado por:**

**D. MOUSSA DIEBATE**

**Dirigido por:**

**Dra. Clara Pablo Ruano**

**D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Carmen Fernández López**

**Alcalá de Henares, a 13 de septiembre de 2020**

A la memoria de mi difunto padre.  
Con el recuerdo agradecido de su  
muy querido hijo.

## **AGRADECIMIENTOS**

Les agradezco mucho a las Doctoras Clara Pablo Ruano y M<sup>a</sup> Carmen Fernández López por aceptar la dirección de mi Trabajo de fin de Máster, por su entera dedicación, su confianza en mí, sus tutorías, consejos, sugerencias, críticas positivas y constructivas. Muchísimas gracias, Maestras, por agudizar, mi gusto por la investigación científica.

Doy las gracias al cuerpo docente del Máster Universitario en Formación de Profesores de Español. Especialidad: Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la formación de calidad, el apoyo moral y su entera disponibilidad.

## **RESUMEN**

El presente estudio se centra en la propuesta de estrategias diseñadas por el MCER que se aplican en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal, orientadas a los profesores senegaleses de ELE. Estos, a pesar de estar lejos de los paisajes cervantinos, sin grandes recursos didácticos y con carencias habituales de los medios necesarios para la docencia, experimentan el empeño e ilusión por difundir una lengua que aman, en ocasiones, más que las suyas, y actúan de forma que sus alumnos aprovechen el aprendizaje de ELE.

Además de la propuesta de aplicación didáctica conforme al MCER, el trabajo de indagación señala la importancia de la enseñanza del español en el sistema educativo senegalés, y analiza la cronología del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal.

**PALABRAS CLAVE:** *Profesor de ELE, estrategias, enseñanza, aprendizaje, MCER, Senegal.*

## **ABSTRACT**

This study focuses on the proposal of strategies designed by the CEFR that are implemented in the SFL teaching/learning process in Senegal, aimed at Senegalese SFL teachers. These, despite being far from the cervantine landscapes, without great teaching resources and with usual lacks of the means necessary for teaching, experience the commitment and enthusiasm to spread a language that they sometimes love more than their own, and act in a way that their students take advantage of the learning of SFL.

In addition to the proposal for didactic implementation under the CEFR, the research work points to the importance of teaching Spanish in the Senegalese education system, and analyses the chronology of the SFL teaching/learning process in Senegal.

**KEYWORDS:** *Teacher of SFL, strategies, teaching, learning, CEFR, Senegal.*

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>1. La enseñanza del español en el sistema educativo senegalés.....</b>	<b>9</b>
1.1. El ELE en la Enseñanza Secundaria.....	10
1.2. El ELE en la Enseñanza Superior.....	14
1.2.1. El ELE en las universidades estatales.....	15
1.2.2. El ELE en las universidades privadas.....	16
1.3. Las Instituciones de enseñanza de ELE en Senegal.....	17
1.3.1. La Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación (FACTEF).....	17
1.3.2. El Aula Cervantes Dakar.....	18
<b>2. Cronología de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal.....</b>	<b>20</b>
2.1. Métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal.....	21
2.1.1. Método tradicional.....	21
2.1.2. Innovaciones didácticas.....	22
2.2. Ventajas e inconvenientes de los métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal.....	24
<b>3. Aplicación de estrategias del MCER al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal.....</b>	<b>29</b>
3.1. Fundamentos de la aplicación del MCER al proceso de Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal.....	29
3.2. Estrategias didácticas del MCER en el proceso de Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal.....	33
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>50</b>

## INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado y plural en todos los ámbitos. Por ello, el control estratégico de la información y la comunicación se convierte cada vez más en una exigencia por lo que la educación y la formación resultan fundamentales. En este sentido, la enseñanza de las lenguas extranjeras desempeña un papel importantísimo, puesto que la lengua constituye el vector de las decisiones y políticas de la información y la comunicación pertenecientes a nuestras vivencias. Esto explicaría el hecho de que la mitad de la población mundial habla dos o más lenguas; las personas interactúan en lenguas que no son las propias por lo que las estrategias de mediación, entre ellas, la traducción, se vuelven imprescindibles.

Por estas razones, la introducción de las lenguas extranjeras en la enseñanza es ya evidente en el mundo actual, puesto que la mezcla cultural, económica y social de los pueblos es innegable y necesaria. El fundamento de las relaciones internacionales pasa antes que nada por la comprensión de otro.

Ya que mediante la lengua se puede conocer la visión del mundo de una comunidad, comprender un idioma extranjero equivale a disfrutar de una importante herramienta de comunicación, y por ende de una posibilidad considerable de ensanchar nuestros horizontes. Por esa razón, resulta fácil entender la existencia de un sinnúmero de hablas extranjeras en los grandes organismos internacionales. El inglés, el francés, el portugués, el alemán, el árabe, el español, etc. constituyen instrumentos de trabajo que tienen un gran interés.

Por todo este conjunto de razones, la enseñanza de las lenguas extranjeras goza en la actualidad de un sitio señero en el sistema educativo de Senegal. Sin embargo, si bien la lengua de Shakespeare es el primer idioma internacional, gracias a las políticas de fomento de la lengua y cultura hispánica el español está ampliamente presente en casi todos los países del mundo, y la lengua de Cervantes goza de una importancia fundamental en el ámbito internacional, como prueba que el español sea una de las lenguas más solicitadas por los jóvenes en las aulas de los cinco continentes.

Esta necesidad creciente de la enseñanza del español es también evidente en Senegal, país francófono del África occidental, donde el español es, junto con el francés y el inglés, una de las lenguas más enseñadas tanto en los colegios, institutos e instituciones.

Conforme a los datos obtenidos de la IGEN<sup>1</sup>, la enseñanza del español en el país empezó en los tiempos coloniales. Se imparte en tres áreas principales del sistema educativo senegalés: la Enseñanza Media, la Secundaria y la Superior. Hoy en día, unos 200.000 alumnos estudian el idioma junto a unos 2.000 profesores de español en la Enseñanza Media y Secundaria. La enseñanza de este idioma en el país tiene mucho éxito, sigue viva y ocupa un lugar preeminente por la motivación y el interés de los alumnos, que lo eligen masivamente como lengua extranjera.

Por ello, se puede afirmar que la situación del español en Senegal experimenta un auge sin precedentes. El futuro de este idioma en el país se antoja enormemente prometedor, si bien no está exento de retos igualmente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje que parte de los métodos tradicionales. Estos concebían el uso de materiales literarios como muestras importantes de lengua que tenían que ser memorizados y pasados al francés por el alumno, sin funcionalidades prácticas reales. Así, la literatura española era una herramienta prestigiosa, indispensable y perfecta que podía servir para enseñar el castellano en los institutos y universidades de Senegal: “en sus ensayos, sus relatos, sus poemas, la literatura que es, sin duda, una manera de ver, sentir, captar y disponer palabras a fines estéticos, habla de antropología, sicología, historia, etc.” (Ndoye, 2008:126).

Desde los citados métodos tradicionales a las recientes innovaciones didácticas, la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (en lo sucesivo ELE) en Senegal ha recorrido un largo camino. Esto ha despertado en nosotros muchos interrogantes: ¿cómo se enseña el ELE en los colegios, institutos, universidades senegalesas? ¿Qué metodologías se ponen en práctica? ¿Son eficaces para enseñar bien el español por parte de los docentes o para aprender bien dicha lengua por parte de los alumnos? ¿No sería urgente hoy en día incentivar la aplicación metodológica del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en lo sucesivo MCER) al proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en este estado francófono de África occidental?

Responder a estas preguntas justifica nuestro trabajo de investigación. En este análisis, trataremos de explicar al profesorado senegalés por qué es importante e

---

<sup>1</sup> Inspección General de la Enseñanza. En la actualidad la IGEN se ha convertido en IGEF o sea Inspección General de la Educación y de la Formación.

interesante aplicar, en la clase de ELE, estrategias y metodologías diseñadas por el MCER y cómo se pueden llevar a cabo.

Entre los motivos que nos condujeron a elegir este tema tenemos que recalcar las insuficiencias pedagógicas que sufre la enseñanza de ELE en Senegal, la falta de material didáctico idóneo para impartir clases de español y, especialmente, el hecho de que algunos gobernantes del país recomiendan el reemplazo de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje del español en Senegal por enfoques que tienen que ver con la vida diaria de los discentes.

Los objetivos de este trabajo giran en torno a tres aspectos. Primero, se tratará de dar a conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Senegal. El segundo aspecto consiste en ver en qué medida se puede aplicar a dicho proceso las estrategias y metodologías diseñadas por el MCER. El tercer elemento se relaciona con la propuesta de algunas innovaciones didácticas que puedan ayudar parcial o totalmente al profesor senegalés de ELE a ejecutar su labor de docente. Para ello, escogeremos enfoques cuya calidad y relevancia son factores que permiten despertar el interés del alumno, favorecer su motivación en la clase, ampliar su competencia comunicativa, sociocultural e intercultural.

Para llevar a cabo el análisis que nos ocupa, estudiaremos la importancia del español como asignatura en el sistema educativo de Senegal, señalando ámbitos de enseñanza de esta lengua. A continuación, hablaremos de la cronología de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal indicando los diferentes métodos empleados antes de analizar la eficacia de estos procedimientos a la hora de enseñar y aprender el español. Para terminar, veremos cómo se podrá aplicar estrategias diseñadas por el MCER al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en el país africano.



## 1. La enseñanza del español en el sistema educativo senegalés

Puede parecer raro que en Senegal, antigua colonia francesa, se enseñe la lengua de Cervantes. Los funcionarios que están de paso por Dakar y los turistas españoles que visitan Senegal se extrañan cuando los senegaleses les hablan en su idioma y no creen a nuestros paisanos cuando les dicen que aprendieron español en Senegal y no en España.

Con una superficie de 196.722 km<sup>2</sup> y una población de 16.000.000 de habitantes, repartidos en las 14 regiones que componen el país, en Senegal la lengua oficial y de la administración es el francés, que se enseña en todos los institutos públicos y privados del país. No obstante, la realidad sociolingüística es más compleja. El país cuenta con una veintena de idiomas locales, entre los cuales se encuentra el *wolof*, que “es la lengua de comunicación de la mayoría de los ciudadanos senegaleses” (Guéye, 2012:50/51). Además, el alumnado senegalés está en contacto con, por lo menos, dos o tres dialectos más en casa y en la escuela.

En este contexto se desarrolla la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) tanto en zonas urbanas como rurales. Hoy en día, la mayoría de los alumnos senegaleses, tanto en el colegio como en el instituto, elige el español como segunda lengua. Esto que suscita muchos interrogantes: el interés del alumnado senegalés por la lengua de Cervantes ¿se debe a su semejanza con el francés? ¿Se relaciona con la influencia del fútbol español y latinoamericano y con sus estrellas mundiales? ¿Tiene que ver con el anhelo de los aprendientes por comprender las letras de las canciones españolas que suelen escuchar (flamenco, salsa, bachata y reguetón)? ¿O es que “España ha representado hasta una fecha reciente el país de emigración de muchos jóvenes senegaleses que proceden de varias capas de la sociedad: comerciantes, estudiantes, obreros, etc.”<sup>2</sup>? (Faye y Ngom: 2014).

En cualquier caso, lo que sabemos a ciencia cierta hoy en día es que la enseñanza del español en Senegal tiene mucho éxito, sigue viva y ocupa un lugar preeminente por la motivación y el interés de los alumnos que lo eligen masivamente como lengua extranjera (LE). Según Benito y Moral (2006: 57), en 2004-2005 “en Senegal, el

---

<sup>2</sup> Según informa el artículo titulado “Senegaleses, una comunidad demasiado concentrada en un único barrio el diario” sacado del diario en línea ABC, “en Madrid hay empadronados 2.166 senegaleses que son la comunidad subsahariana más numerosa en el conjunto de la capital, ligeramente por encima de Guinea Ecuatorial. Casi doblan en número a la tercera nacionalidad, los nigerianos (1.347)”. ABC. “Senegaleses, una comunidad demasiado concentrada en un único barrio el diario”. Disponible en: [https://www.abc.es/espana/madrid/abci-senegaleses-comunidad-demasiado-concentrada-unico-barrio-201803170106\\_noticia.html](https://www.abc.es/espana/madrid/abci-senegaleses-comunidad-demasiado-concentrada-unico-barrio-201803170106_noticia.html), [Último acceso: 08-08-2020].

número de estudiantes de español en la enseñanza media y secundaria ronda la cifra de 100.000, siendo esta lengua la primera elegida entre todas las otras optativas, que son las siguientes por orden de importancia en el número de matrículas: español, árabe, portugués, alemán, italiano y ruso”<sup>3</sup>. En el mismo sentido y con estadísticas más recientes, Faye y Ngom (2014) indican que “unos 200.000 alumnos estudian el idioma junto con unos 2.000 profesores de español, en la enseñanza media y secundaria. En los institutos superiores y universidades del país se calcula que hay aproximadamente 5.000 alumnos de español. Así, durante el curso académico 2010-2011 se estima que hubo 205.000 estudiantes de español en Senegal”<sup>4</sup>.

Así pues, podemos afirmar que el español está en su máximo esplendor en los diferentes centros públicos y privados de la Enseñanza Media, Secundaria y Universitaria de Senegal.

### **1.1. El ELE en la Enseñanza Secundaria**

El sistema escolar senegalés consta de cuatro niveles que son: la educación preescolar, la escuela primaria, la enseñanza secundaria y la enseñanza superior o universitaria. Los dos primeros niveles se componen de nueve cursos en total (3 años para la educación preescolar, 6 años para la escuela primaria). La enseñanza secundaria que dura 7 años, se divide en primer y segundo ciclo. Si el primer ciclo, que corresponde a la enseñanza media, se compone de 4 cursos, el segundo ciclo cuenta con 3 cursos.

El español solo se imparte en la enseñanza superior y la enseñanza secundaria (precisamente a partir del tercer curso del primer ciclo secundario) tal como se señala en la siguiente tabla comparativa de datos referentes a la enseñanza primaria, media y secundaria en Senegal:

---

<sup>3</sup> BENITO, Marina López y MORAL, Carolina García (2006). “El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia”. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_05.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf) [Último acceso: 04-09-2020].

<sup>4</sup> FAYE, Ndiogou y NGOM, Jean Marie (2014). “Presencia del español en Senegal”. En CVC. *La enseñanza del español en África Subsahariana*, capítulo 24. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo24.htm> [Último acceso: 05-09-2020].

	Educación primaria	Educación media	Educación secundaria
N.º de estudiantes matriculados	1.444.163	311.863	89.187
N.º de estudiantes de español	0	100000	
Total de cursos	6	4	3
Total de cursos de español	0	2	3
Total de centros	6460	579	199
Total de profesores	-	-	-
Total de profesores de español	0	600	
Total de manuales	2.486.266	79.147	112.211
Total de manuales de español	0	6.280	6.101

Tabla 1. Fuente: Benito y Moral (2006:58)

Nos detendremos a continuación a tratar la situación del ELE en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria. La enseñanza media en Senegal consta de cuatro cursos: 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup><sup>5</sup>. Al llegar al tercer curso (4<sup>ème</sup>) del Colegio de Enseñanza Media (CEM), si el aprendiz no opta por las Ciencias Físicas o la Economía, deberá elegir como L2 uno de los siguientes idiomas extranjeros : el español, el árabe, el alemán, el ruso, el italiano y el portugués. Como hemos comentado, la mayor parte de los estudiantes senegaleses elige la lengua cervantina como L2 de acuerdo a estadísticas recogidas por Benito y Moral (2006:57). El español se enseña en casi todos los institutos secundarios, aun en los sitios rurales más retirados.

La duración del aprendizaje del español en la enseñanza media de Senegal es de dos años: en cuarto (4<sup>ème</sup>) y tercero (3<sup>ème</sup>). Obedece a un programa peculiar que fue concebido por la *Commission Nationale d'Ecriture des Programmes* (o Comisión Nacional de Escritura de los Currículos) y publicado en el año 2006 por el Ministerio de Educación, a través de la IGEN. Aquel año se divulgó en España el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), que actualiza y desarrolla en profundidad y en amplitud el documento de 1991<sup>6</sup>. Por tanto, no es sorprendente que el diseño de la

<sup>5</sup> El curso 4<sup>ème</sup> senegalés equivaldría al 3º curso de lo que en España se denomina Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). El curso 3<sup>ème</sup> correspondería al 4º curso de la ESO española.

<sup>6</sup> Conforme a informaciones sacadas del *Diccionario de términos clave de ELE*, relacionadas con El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, cuyo título completo es *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, “en el año 1990 se implantó en la red de centros del Instituto Cervantes su primer ‘Plan curricular’, con el fin de articular los elementos básicos para la planificación y el desarrollo de la enseñanza y de la actividad académica en general. El plan constituía la base común para el desarrollo en todos los centros de currículos abiertos y centrados en el alumno, en cuanto que implicaba la toma de decisiones por distintas personas en diferentes fases y distintas instancias. En una primera instancia, o nivel de concreción, la Dirección Académica del Instituto recogía en el documento

enseñanza del español en los colegios senegaleses se haya inspirado en el PCIC. Esto es comprensible si observamos el *Diccionario de términos clave de ELE*, donde se señala que

en la elaboración del nuevo PCIC intervinieron numerosos especialistas y expertos, tanto pertenecientes al Instituto como ajenos a él, de universidades y otras instituciones relacionadas con la enseñanza del español. Por otra parte, los niveles de referencia que contiene cumplen una función de normalización y coherencia en la enseñanza del español en todo el mundo, que rebasa los límites de los centros del Instituto<sup>7</sup>.

Las principales novedades de la actualización del PCIC, expuestas en la introducción del propio documento, se organizan en siete puntos. El primero de estos es una nueva estructura del currículo, que de cuatro niveles pasa a tener seis. El segundo se refiere a una redefinición de los objetivos, realizada a partir de una visión de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. El tercer punto tiene que ver con un desarrollo mucho más extenso y matizado de la definición de los contenidos gramaticales. El cuarto punto consiste en definir los contenidos de carácter léxico-semántico realizada desde una perspectiva de análisis de carácter nocional. En cuanto al punto quinto, se hace hincapié en un desarrollo de los contenidos en una dimensión supraoracional: funciones lingüísticas, aspectos pragmáticos y géneros discursivos. En lo que atañe al penúltimo punto, este fomenta un tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales. Finalmente, el último punto se

---

del ‘Plan curricular’ las especificaciones relativas a los fines institucionales, los objetivos generales y específicos, los contenidos de enseñanza, unas orientaciones metodológicas de carácter general y una serie de criterios y procedimientos de evaluación. Luego, cada uno de los equipos docentes de los centros debía llevar a cabo un detallado análisis de su entorno; los datos obtenidos le permitirían concretar las especificaciones del Plan curricular en relación con su situación particular de enseñanza y aprendizaje, mediante decisiones que se recogían en el ‘Proyecto curricular de centro’ (segundo nivel de concreción del currículo) y en los planes anuales de actividad académica. El Plan curricular aseguraba así la consistencia y la coherencia de la actividad académica de los centros del Instituto en su conjunto”. Disponible en

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plancurricularic.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plancurricularic.htm) [Último acceso: 30-08-2020].

<sup>7</sup> “Plan Curricular del Instituto Cervantes”. En CVC. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plancurricularic.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plancurricularic.htm), [Último acceso: 04-09-2020].

relaciona con un tratamiento sistemático de los aspectos relevantes en la dimensión del aprendizaje de la lengua<sup>8</sup>.

Por tanto, el programa de la enseñanza del español en el primer ciclo de la Secundaria en Senegal se articula en torno a los siguientes puntos: competencias exigibles en 4<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup>, contenidos temáticos, contenidos gramaticales y conjugación. Respecto a los contenidos temáticos en ambos cursos, se presentan así: la vida en sociedad, el hábitat, la naturaleza, los transportes, las telecomunicaciones, la vida cotidiana, el comercio, los servicios, el mundo profesional, el ocio, la salud, las estaciones y las vacaciones.

Conforme a los objetivos específicos buscados mediante este diseño curricular, el alumno, al salir de este primer ciclo de enseñanza, estará capacitado para saber leer y pronunciar correctamente, escribir y expresarse en un español sencillo, dominar los contenidos gramaticales y léxicos básicos, tener nociones sobre la cultura y civilización hispánicas<sup>9</sup>. Por tanto, al acceder al segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria, el alumno ya tiene bastante bagaje lingüístico para profundizar en el aprendizaje del español.

Nos detendremos por tanto en la enseñanza de ELE en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. La enseñanza del español durante este periodo formativo de los alumnos senegaleses dura tres años: *Seconde*, *Première* y *Terminale*<sup>10</sup>. El programa -en esta fase- se basa en una profundización de lo aprendido en el colegio, es decir en el primer ciclo (4<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup>).

---

<sup>8</sup> “Plan Curricular del Instituto Cervantes”. En CVC. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plancurricularic.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plancurricularic.htm), [Último acceso: 04-09-2020].

<sup>9</sup> Como lo señala Cheikh Gueye (2014), estas competencias se conforman a disposiciones legales imperantes. En efecto, según las cláusulas de la Comisión Nacional de Español del año 2006, bajo la supervisión de la Inspección General de Educación, la enseñanza de la lengua española entra intachablemente “*en el marco definido por la Ley de Orientación de la Educación Nacional número 91-22 del 16 de febrero de 1991, basada en el arraigo en nuestros valores culturales y la apertura hacia otras culturas*” (Gueye, 2014: 5).

<sup>10</sup> El curso *seconde* senegalesa equivaldría al 1º Bachillerato en España; el curso *première*, al 2º Bachillerato. El curso *terminale* no existe en el sistema escolar español.

Los objetivos son los mismos que los del programa anterior, pero se estudian además contenidos de literatura<sup>11</sup> y civilización hispánicas. El programa se organiza en estudio temático y gramatical. Si en el primer nivel del segundo ciclo (*Seconde*) se tratan temas como los estudios regionales, geográficos y sociales en España y América Latina, en *Première* aparecen temas literarios como el Siglo de Oro o la Generación del 98. En *Terminale*, además de los temas literarios tales como la picaresca, se introducen temas históricos relativos tanto a España (la Guerra Civil, el Estado de las Autonomías y las problemáticas nacionalistas) como a América Latina (descubrimiento y colonización, la independencia y los problemas actuales en América Latina).

Todo esto indica que el alumno del segundo ciclo dominará cierto léxico y cultura que le permita comprender formas de ser y actuar específicas del mundo globalizado, comunicarse más fácilmente en español y estar preparado para la carrera universitaria.

## **1.2. El ELE en la Enseñanza Superior**

Debemos comenzar este apartado señalando que hoy en día Senegal ha llegado a ser una referencia africana en el marco de la enseñanza superior. En el país existen 6 universidades estatales, de titularidad pública, y 10 privadas<sup>12</sup>. En estas, el sistema adoptado es el LMD, el nuevo sistema de enseñanza mundialmente adoptado por los mayores establecimientos de excelencia. El objetivo principal de esta reciente reforma es ofrecer al estudiante una formación más innovadora, y ponerle en el centro de su formación.

La enseñanza superior senegalesa abarca tres cursos: primero, segundo y tercero. En este marco, la docencia del español se lleva a cabo mediante numerosas asignaturas en las distintas universidades, especialmente en las más reconocidas del país: la

---

<sup>11</sup> Es interesante notar aquí lo escrito por El Hadji Amadou Ndoeye, en su artículo “La importancia de la literatura en la enseñanza del español como idioma segundo en Senegal” publicado en *el guiniguada*, pp. 125-130: “*Estudiar literatura puede ser una oportunidad para enseñar historia, geografía, ideas, maneras de entender el mundo y sobre todo modos correctísimos, útiles a la hora de formular sentires y pensamientos*”.

<sup>12</sup> En Senegal, existen 6 universidades estatales (según datos recogidos de <https://educationsn.com/universites-publiques-senegal/> [Último acceso: 05-09-2020]) y 10 universidades privadas que disponen de capacitaciones que van del BTS hasta al doctorado, de acuerdo a KIOSHIKO, Kohan (2020). “Les 10 meilleures universités et écoles privées de Dakar”, disponible en <https://www.cotedivoire.news/actualite/38346-les-10-meilleures-universites-et-ecoles-privees-de-dakar.html>. [Último acceso: 05-09-2020].

Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) y la Universidad Gaston Berger (UGB) de Saint-Louis.

### **1.2.1. El ELE en las universidades estatales**

En este apartado vamos a comentar cuáles son las universidades públicas más importantes de Senegal, en las que la enseñanza de ELE tiene un papel reseñable. Comenzaremos por la Universidad Cheikh Anta Diop. Creada el 24 de febrero de 1957 como la decimoséptima universidad francesa<sup>13</sup>, la Universidad de Dakar, renombrada Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar el 30 de marzo de 1987, fue inaugurada oficialmente el 09 de diciembre de 1959. Cuando empezaron las clases, la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (FLCH) de la Universidad de Dakar tuvo un Departamento de Español, actualmente denominado Departamento de Lenguas y Civilizaciones Románicas, y encargado de las enseñanzas de portugués, italiano y español.

El total de estudiantes de español no superaba los 20 cuando se creó el departamento en el año 1957. En la actualidad la Sección de Español de la UCAD es la que cuenta con el mayor número de estudiantes, que sigue creciendo con proyecciones más internacionales. En el curso 2019-2020, si tomamos en cuenta los datos proporcionados por el profesor Nzachée Noubissi, actual jefe del Departamento de Lenguas y Civilizaciones Románicas de la UCAD, la Sección de Español tiene 2.823 matriculados<sup>14</sup>, 903 en Licenciatura I, 763 en licenciatura II, 831 en Licenciatura III, 227 en Máster I, 96 en Máster II y 3 en Doctorado. 7 profesores titulares y 16 docentes asociados aseguran las enseñanzas.

En el primer y segundo año de grado, los profesores imparten asignaturas que les permiten profundizar en el conocimiento del mundo hispánico y su lengua, como Historia de La Lengua Española, Historia del Mundo Hispánico o asignaturas de traducción inversa etc.

---

<sup>13</sup> La universidad es senegalesa desde el año 1971. Cabe recordar que el sistema escolar senegalés oficial (existe otro, más tradicional) es en gran parte hijo del francés.

<sup>14</sup> Según Benito y Moral (2006:58), en el curso 2004-2005 “el número total de estudiantes de español en el ámbito universitario senegalés asciende a un total de 1455” (Benito y Moral, 2006: 58). Comparando esta cifra con los 2823 matriculados durante el curso 2019-2020 en la Sección de Español del Departamento de Lenguas Románicas de la UCAD, bien se nota la excelente situación de auge que experimenta la lengua española en Senegal y el enorme interés por el estudio del español de los estudiantes senegaleses.

En la UCAD, se ubica también el Instituto de Lenguas Extranjeras Aplicadas (ILEA) de la Facultad de Letras, donde se imparte una enseñanza más orientada hacia el turismo y los negocios. Se imparte igualmente tal enseñanza en la Universidad Gaston Berger.

La segunda universidad estatal más importante de Senegal es la Universidad Gaston Berger (UGB), que se ubica en la región de Saint-Louis, en el norte de Senegal. Fue creada en 1990 y desde el principio cuenta con una sección de Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA) dentro de una Unidad de Capacitación e Investigación (UCI), en la que se estudia español. En dicho departamento, se ofrece una formación multidisciplinaria. Así, en sus primeras etapas, la lengua de Cervantes se enseñaba como L2 en los departamentos de Inglés y de Lenguas Extranjeras Aplicadas. En la actualidad, la situación ha evolucionado y, desde 2011, la UGB tiene un Departamento de Filología Española, que cuenta en total con más de 500 estudiantes (Faye y Ngom: 2014). Otros alumnos que estudian español frecuentan también la Universidad de Ziguinchor (UDZ) y la Universidad de Thiès (UT).

La Universidad de Ziguinchor y la Universidad de Thiès son universidades de fundación más reciente que las anteriores. La primera se sitúa en el sur de Senegal y la segunda, en el centro del país. En ambas universidades, se ha iniciado igualmente la enseñanza del español con fines específicos pese al reducido número de alumnos. Se trata del español de los negocios, del turismo y de las empresas. Para la sección LEA de la UT, la enseñanza del español con fines específicos es asegurada por un titular doctorando y para la sección de LEA de la UDZ, por cinco profesores titulares.

En resumen, de la UCAD a la UT, pasando por la UGB y la UDZ, la enseñanza del español conoce un destino diferente. Al parecer, la misma situación ocurre igualmente en las universidades privadas.

### **1.2.2. El ELE en las universidades privadas**

En lo que a la Enseñanza Superior Privada se refiere, Senegal cuenta con diez universidades que ofrecen formaciones que van del BTS (o Certificado Técnico Superior) al doctorado, entre las que se encuentran la Escuela Superior de Negocios de Dakar y el MIT University Dakar. Es un sector en pleno desarrollo que cuenta hoy con más de 1.000 estudiantes en Dakar, la capital del país.



Sin embargo, las que se destacan en la enseñanza del español son la Universidad Dakar-Bourguiba (UDB) y la Universidad del Sáhel (Unis). La primera de ellas UDB es la primera universidad privada creada en Senegal en 1995. La enseñanza/aprendizaje de español forma parte de una de las cuatro Unidades de Capacitación e Investigación de que dispone la universidad. En esta institución se imparten clases de español aplicado principalmente al turismo y a los negocios.

En lo tocante a la Unis, fue creada en el país tres años después de la UDB, en 1998. Cuenta con cinco facultades de capacitaciones entre las que destacan la Facultad de Lenguas, Letras y Civilizaciones. En dicha facultad se imparte a los estudiantes clases de francés, inglés, árabe, español etc. Este último idioma se imparte también en otras instituciones de enseñanza, tal como veremos a continuación.

### **1.3. Las Instituciones de enseñanza de ELE en Senegal**

#### **1.3.1. La Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación (FACTEF)**

Además de las universidades mencionadas en los apartados anteriores, conviene señalar la existencia en Dakar de la *Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF)* o Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación (FACTEF) que forma a estudiantes de español en las técnicas de docencia.

Es importante precisar que la FACTEF (anteriormente la Escuela Normal Superior) ha llegado a tener un estatus de facultad por ser recientemente adscrita a la UCAD. Tiene como misiones de enseñar e investigar en las disciplinas fundamentales de las ciencias de educación y didáctica; asegurar la formación inicial y continua tanto de profesores y formadores como supervisores y encargados de educación; diseñar, producir y evaluar materiales didácticos.

Al igual que las demás entidades de la educación superior de Senegal, ha cambiado su plan curricular para conformarse al sistema LMD. Según Benito y Moral (2006:58), la Sección de Español del Departamento de Lenguas Románicas de la FACTEF tenía unos 100 estudiantes destinados a la docencia en 2004-2005. Pero de acuerdo con Faye y Ngom (2014), en el año 2013, unos 150 profesores de español fueron capacitados en esta estructura educativa. La sección de español de esta facultad tiene un total de 250

estudiantes destinados a la docencia<sup>15</sup>. La capacitación de estos últimos es a la vez teórica y práctica.

En la teoría, se hace hincapié en los contenidos lingüísticos, la civilización, el estudio de los programas, la metodología del primer ciclo en la explicación de textos y comentarios de fotografías, la metodología de explicación de textos en segundo ciclo y la psicopedagogía.

En cuanto a las prácticas, el estudiante va a un colegio o instituto. Tras unos días de observación, empieza a impartir clase bajo supervisión del titular de la clase. Durante todas las prácticas, el titular de la clase rectifica, orienta, aporta correcciones, aconseja hasta que llegue, al final del curso escolar, una comisión de inspección. Esta última se compone de dos profesores y un formador para examinar al alumno en prácticas con una clase de explicación de texto y, en algunas ocasiones, con un comentario de foto. Además de la FACTEF, contamos con otra Institución de enseñanza del español en la capital senegalesa. Se trata del Aula Cervantes Dakar.

### **1.3.2. El Aula Cervantes Dakar**

Para entender la presencia del Aula Cervantes en la capital senegalesa, es importante conocer la institución pública española denominada Instituto Cervantes que promueve universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español.

El Aula Cervantes Dakar forma parte de la red de centros del Instituto Cervantes en el mundo y responde a su misma misión y objetivos institucionales. Fue creada en 2009 a través de un convenio suscrito con la UCAD (delante de la que se sitúa) con vista a fomentar el estudio de la lengua española así como incentivar el mutuo conocimiento entre las culturas hispánicas y las culturas locales y del África Occidental. Con los numerosos problemas que se plantean en el sector de la educación, como la escasez de materiales didácticos, audiovisuales y el difícil acceso a Internet, la presencia de dicho centro viene a facilitar la proximidad con las nuevas tecnologías de la comunicación, los libros, el cine y otras actividades culturales para el beneficio de alumnos, estudiantes y profesores.

El Aula Cervantes Dakar constituye así una plataforma privilegiada en Senegal para el acceso a materiales didácticos y de referencia cultural para los estudiantes de español,

---

<sup>15</sup> FAYE, Ndiogou y NGOM, Jean Marie (2014), ob. cit.

a recursos actualizados para los profesores e investigadores, a los diversos cursos del Aula Virtual de Español (AVE) en Internet, así como a todos los recursos en línea del Instituto que constituyen el Centro Virtual Cervantes (CVC), a la prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales de España (CCSE) y a actividades culturales en español, en colaboración con los agentes locales y con Cultura Dakar, la sección cultural de la Embajada de España en Senegal.

Además de estas oportunidades, el Aula Cervantes Dakar constituye también un medio excepcional en Senegal para conseguir el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). El número de candidatos al DELE va creciendo desde 2010 a juzgar por los datos proporcionados por José Ignacio Sánchez Alonso de Villapadierna, responsable del Aula Cervantes de Dakar (Faye y Ngom: 2014): “En los años 2010, 2011, 2012 y 2013 había respetivamente 37, 38, 79 y 92 candidatos al DELE”. Esta progresión entre los cuatro años señalados corrobora la ascendente demanda de español en Senegal.

En resumidas cuentas, en base a los centros tanto públicos como privados de la Enseñanza Media, Secundaria y Universitaria de Senegal en que se enseña y se aprende el español, podemos afirmar que la enseñanza de esta lengua goza de una importancia considerable<sup>16</sup> en el país. Suscita un gran interés en los alumnos senegaleses, quienes tienen verdaderas motivaciones para estudiar el idioma cervantino cuyo proceso enseñanza / aprendizaje ha seguido una cronología bien determinada.

## **2. Cronología de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal**

---

<sup>16</sup> Véase nota pie de página nº 13.

Conforme a los datos obtenidos de la IGEN, la enseñanza del español en Senegal empezó en los tiempos coloniales (1945). En efecto, al salir de la Segunda Guerra Mundial, Francia, potencia colonizadora, introdujo el aprendizaje de lenguas vivas en los programas de estudio. Pero es de notar que la enseñanza del español comenzó a llevarse a cabo concretamente en 1957 en la Universidad de Dakar, hoy conocida bajo el nombre de Universidad Cheikh Anta Diop.

En esta época comenzó la influencia de la salsa y del bolero entre los jóvenes de la época, que favoreció que el español comenzara a despertar el interés de los jóvenes, que deseaban conocer las letras de las canciones que estaban de moda, reproduciéndola en las bandas del barrio o en sus cuadernos para memorizarlas. En los años 70 y 80 sucedió el mismo fenómeno con el reguetón. Hoy en día, el interés en la lengua española hace que las telenovelas de las pantallas senegalesas sean muy conocidas. Teniendo en cuenta el contexto cultural senegalés, Faye y Ngom (2014) señalan en este sentido que

Se escucha y se baila desde hace más de 50 años la música cubana que tiene letra española, el reguetón y el flamenco. Además, las primeras canciones de la música senegalesa eran de inspiración cubana y todavía existen orquestas que tocan salsa en Senegal. Las telenovelas que emiten las cadenas de televisión senegalesas son de origen hispano e interesan mucho a los jóvenes, que aprenden sus canciones<sup>17</sup>.

Después de independizarse, en 1960, Senegal, junto a otros países francófonos africanos, decide seguir las directrices del sistema escolar de Francia, la antigua potencia colonial. A pesar de los múltiples encuentros organizados para organizar e institucionalizar la enseñanza reglada, la educación no logró desvincularse de la influencia del colonizador. Por ello, adapta en gran mayoría el sistema de calificación de notas, la certificación, los manuales, las técnicas de enseñanza, el programa, los contenidos e incluso las formas de evaluación, pasando por las asignaturas de su sistema educativo. Por tanto, el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera aparece en el panorama académico del país.

Desde esta época hasta en la actualidad, el proceso enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera ha recorrido un largo camino; es un proceso que ha venido fundamentándose en varios métodos.

---

<sup>17</sup> FAYE, Ndiogou y NGOM, Jean Marie (2014), ob. cit.

## **2.1. Métodos de enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal**

Se puede entender por método de enseñanza-aprendizaje, el “modelo de enseñanza-aprendizaje que hace propuestas tanto teóricas como prácticas acerca de cómo debe desarrollarse una clase de idiomas” (García y Álvarez, 2017: 524). En Senegal, desde la aparición del español en 1957 en la única Universidad de aquel entonces, la enseñanza de ELE ha pasado por distintos métodos que se identifican con características y procedimientos muy peculiares.

### **2.1.1. Método tradicional**

Conocido también como método de gramática y tradición, sucedió el método tradicional hasta los años 90. De este método, parte el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE en Senegal. Esta metodología concebía el uso de materiales literarios como muestras importantes de lengua que tenían que ser memorizadas y pasadas al francés por el alumno, sin funcionalidades prácticas reales.

Así, la literatura española, considerada una de las más importantes del mundo, era una herramienta prestigiosa, indispensable y perfecta que podía servir para enseñar el castellano en los institutos y universidades de Senegal. Se consideraba que “en sus ensayos, sus relatos, sus poemas, la literatura que es, sin duda, una manera de ver, sentir, captar y disponer palabras a fines estéticos, habla de antropología, sicología, historia, etc.” (Ndoye, 2008:126).

Esta metodología recurrió al uso de textos literarios de Cervantes, Quevedo, Lope de Vega, Góngora, Federico García Lorca etc., con el fin de poder enseñar el español a alumnos extranjeros. Dichos textos representaban patrón de lengua y cultura, y el objetivo perseguido al estudiarlos era traducir, memorizar o imitar el empleo de la lengua que ejemplificaran. Este modelo, en la opinión de Andrea López (2016:1), “seguía las técnicas de la enseñanza-aprendizaje del latín y del griego clásico a través del método de memorización de las estructuras gramaticales de la lengua y en traducción de textos a la lengua materna”<sup>18</sup>. Así lo señala también Albaladejo (2007:162): “En los años cincuenta el modelo gramatical predominante hacía un uso extensivo de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza,

---

<sup>18</sup> LÓPEZ, Andrea (2016). “Métodos y técnicas de Enseñanza”. Disponible en <https://andrealopez909.wordpress.com/2016/11/23/1-metodo-gramatica-traduccion/>. [Último acceso 07-09-2020].

basada en la traducción, la memorización de reglas e imitaciones de muestras elevadas de lenguas”. El método tradicional tuvo muchos cultivadores, pero a él le sucedieron otras innovaciones didácticas en la enseñanza de ELE, que pasamos a reseñar a continuación.

### **2.1.2. Innovaciones didácticas**

Innovación y mejora son dos vocablos de actualidad en el ámbito de la educación, vinculadas a los conceptos de calidad y excelencia. Desarrollar propuestas de acción que transformen las prácticas didácticas en busca de un mejoramiento continuo se vuelve una necesidad, puesto que se traduce en la mejora del aprendizaje y la formación de los alumnos en los distintos aspectos y dimensiones de la educación. Por eso, apoyándose en esta realidad, del método tradicional se pasó en Senegal a otros más innovadores, tales como el método activo y el método comunicativo.

El llamado método activo ha servido como modelo de enseñanza/aprendizaje de ELE a muchas generaciones de docentes y alumnos senegaleses por el tiempo que ha durado su implementación. Dicho método, considera que la clase de lengua debe ser interactiva. El individuo tiene que estar en todo momento activo, tanto por la atención hacia la explicación del profesor como por la adquisición de nuevos conocimientos.

Tal como se practicaba en Senegal, el uso de la lengua materna en el aula estaba autorizado y, de hecho, hay una flexibilización de la enseñanza del vocabulario, ya que se permitía la traducción para explicar el sentido de palabras nuevas. El método estaba basado en el aprendizaje memorístico en la medida en que “era un aprendizaje adquirido o fijado en la memoria por repetición mecánica de una información y se efectuaba sin que hubiera análisis o comprensión de la misma”<sup>19</sup>. Así, se intentaba provocar, en el alumno, actitudes y capacidades para reproducir lo aprendido en una situación concreta. Para ello, se daba un modelo que debía imitar el aprendiente.

El docente, de acuerdo a la recomendación de la Comisión Nacional de Enseñanza del Español, se vale de un método en siete fases. Estas consisten en pasar lista, escribir la fecha de hoy, corregir el ejercicio de despedida, hacer preguntas iniciales con vista a repasar el trozo del texto estudiado en clase anterior, leer el texto de la lección del día, proceder por un juego de preguntas-respuestas para poder introducir los contenidos

---

<sup>19</sup> Roberto Sandoval, “Aprendizaje memorístico”. Disponible en [aprendizaje.wiki/aprendizaje-memoristico.htm](http://aprendizaje.wiki/aprendizaje-memoristico.htm) [Último acceso: 07-09-2020].

nuevos (léxicos, gramaticales y culturales), proponer otro ejercicio de despedida que se corrija en la clase siguiente

Cada una de esas etapas debe funcionar de manera automática, sin que se tenga que reflexionar sobre un caso particular de conducta en clase, dado que la metodología no puede preverlo todo. Sin embargo, debido al desarrollo del enfoque comunicativo, se abandonó progresivamente el método activo.

La aparición del enfoque comunicativo se ha acompañado con la producción de una verdadera ruptura en el aprendizaje del español como segunda lengua. Con este enfoque, asistimos a una nueva manera de enfocar el aprendizaje de una L2. En efecto, la lengua se aprende usándola, lo que conlleva la necesaria contextualización de las prácticas de aula. El aprendiz de ELE adquiere destrezas tales como la expresión y la comprensión oral. Estas se convierten en el objetivo principal, como consecuencia del “carácter de modalidad natural” que tiene la oralidad y su funcionalidad en las relaciones sociales (Ruiz Martínez, 2015:24).

Dada la necesidad de adaptarse a lo que se hacía en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en el resto del mundo, se adopta en Senegal el método comunicativo como estrategia de docencia en 1997.

Como vemos, la didáctica del español en Senegal ha evolucionado mucho y los numerosos esfuerzos a nivel didáctico son pruebas fehacientes del deseo de adaptarse a los estándares internacionales. No obstante, solo fue a principios del siglo XXI cuando aparecieron propuestas educativas realmente novedosas. Con la intención de impulsar la comunicación en el aula, dotar al alumno de nuevas competencias y colocarlo así en el centro del trabajo docente, ya desde el año 2000 se experimentó en la FACTEF el método comunicativo.

Desde entonces, la metodología adoptada en Senegal no ha evolucionado pese a la aparición del enfoque por tareas u otras innovaciones. El profesor senegalés aplica el método comunicativo disponiendo de dos esquemas para analizar un texto. La manipulación y explotación de este soporte didáctico le lleva a otras actividades comunicativas que implican al aprendiente: juegos de preguntas-respuestas donde el alumno debe elaborar su propia respuesta, juegos de rol, dramatizaciones de texto, contextualizaciones, etc. El comentario de fotografías, de viñetas o de cómics es otra actividad de clase muy enriquecedora, porque favorece el aprendizaje de léxico y una

verdadera comunicación oral del alumno. En las actividades dentro del aula, el docente debe favorecer el trabajo en pares o en grupos con vista a fomentar la colaboración, la negociación entre discentes, el apoyo recíproco, en consecuencia, el uso de la lengua.

En síntesis, el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Senegal se ha desarrollado fundamentalmente mediante diferentes métodos: el tradicional, el activo y el comunicativo. Cabe por tanto preguntarse qué logros o insuficiencias tiene cada uno de ellos para con los aprendientes senegaleses.

## **2.2. Ventajas e inconvenientes de los métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal**

Los métodos mediante los cuales se ha enseñado y se sigue enseñando el español en Senegal no gozan de la misma repercusión en la adquisición de la lengua por el alumnado senegalés. En el caso del método tradicional, su principal ventaja es su facilidad en ser aplicado en el aula con grandes grupos, sobre todo si tenemos en cuenta que las aulas senegalesas las forman casi cien alumnos. La sistematización del contenido se relaciona con rutinas que dan seguridad al aprendiente, que no se siente perdido. Además, la traducción, como estrategia que adopta el método tradicional, no es despreciable.

No obstante, los métodos tradicionales, según Antonio Mendoza Filola (2004:2), tuvieron un escaso éxito, al resultar ser métodos escasamente motivadores para el alumnado y de nulo dinamismo, que no atendían a las necesidades reales del discente y provocaban rechazo: “Fue poco motivador y no atendía ni a los intereses, ni a las expectativas de los alumnos; lo que explica los motivos de una cierta reacción de rechazo hacia esa orientación. Se mantiene cierta actitud negativa hacia las producciones literarias en el aula de E/LE, porque la presencia de los materiales literarios, para algunos profesores evoca planteamientos muy tradicionales”<sup>20</sup>.

Desde este punto de vista, el método no pudo prosperar, dada la importancia de la motivación en el aprendizaje de una lengua. Como señala Martínez Lirola (2004:14):

---

<sup>20</sup> MENDOZA FILOLA, Antonio (2004). “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”. En: *Revista electrónica Redele*. Nº1. Página 2.  
Disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15174.pdf> [Último acceso: 05-09-2020].



La motivación o deseo de aprender es un factor fundamental en el aprendizaje; podemos considerarla como uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo. Se trata de un factor psicológico que pone de manifiesto el éxito de los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera. Nos atrevemos a afirmar que los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Debemos tener en cuenta que la motivación es un proceso dinámico e interno, que hace referencia al deseo de querer cubrir una necesidad. Nos mueve a realizar unas conductas y a no hacer otras, dependiendo de nuestros motivos expresados como deseos, pulsiones o necesidades, que se producen en cada momento. Podemos considerarla como uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo. Se trata de un factor psicológico que pone de manifiesto el éxito de los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera, sobre todo el español como L2.

Otra crítica contra el método tradicional, además de no fomentar la motivación de los aprendientes, es que desatiende las destrezas orales y carece de interacción. Con dicho método, la lengua no se ofrece en un contexto. El vocabulario queda escogido según un criterio gramatical. El alumno solo aprende a aplicar reglas fijas y memoriza palabras y reglas. Por eso, como señala el *Diccionario de términos clave de ELE*, con este método “el estudiante tiene un papel poco participativo, se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir”,<sup>21</sup>.

En Senegal, esta situación se debe a la enseñanza recibida por el profesorado en los Departamentos de español, que consiste en aprender de memoria la gramática normativa para poder aprobar sin gran dificultad las pruebas de traducción inversa o directa. Así, en los institutos, vemos que los docentes se empeñan, sobre todo, en proporcionar reglas gramaticales complejas a los aprendices para que puedan adquirir un buen dominio de la gramática, que les lleva, por desgracia, a tener una competencia comunicativa muy baja. Como lo señala Cheikh Gueye (2014): “muchos docentes senegaleses insisten en enseñar contenidos exclusivamente en función de los exámenes, evaluaciones externas, sumativas, recalcando lo que se suele requerir en dichas pruebas” (Gueye, 2014: 158).

---

<sup>21</sup> “Método gramática-traducción”. En CVC. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm) [Último acceso: 07-09-2020].

En efecto, es perceptible que lo fundamental es enseñarles las estructuras gramaticales para que sepan conjugar correctamente, pero se descuida del objetivo fundamental que debe radicar en posibilitar una competencia comunicativa óptima, finalidad del aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Todo ello no debe separarse de la asimilación de la lengua, la cultura y la sociedad de la lengua objeto de aprendizaje; los cuales pueden influir en la conducta del aprendiente permitiéndole una comunicación fluida cuando se encuentre en una situación real. Por lo tanto, dominar la gramática de una lengua no implica forzosamente poder hablarla correctamente. No obstante, además de dominar la gramática si el alumno llega a tener oportunidades que le permitan comunicar y usarla en contextos concretos esto fomentará su motivación.

Para ello, existen maneras más entretenidas de enseñar la gramática. Por ejemplo, es posible utilizar actividades lúdicas, como la utilización de material audiovisual o pequeños juegos. Así, los alumnos serán protagonistas de su propio aprendizaje y podrán usar en situaciones reales las lecciones aprendidas, porque se hará la gramática en imitación, y así no solo tendrán una base gramatical muy sólida, sino también sabrán comunicar respetando las normas de un buen uso de la lengua meta. En este sentido, según recuerda Miquel Llobera (1995: 11),

Enseñar a aprender en contra de enseñar gramática; la gramática interpretada por profesores y alumnos y no únicamente transmitida por el profesor; el desarrollo de la conciencia gramatical como un medio necesario pero no suficiente frente a la conciencia gramatical como una finalidad necesaria y suficiente; la comprensión frente a la memorización; la provisión de principios generales y no de reglas específicas.

En cuanto al método activo, fue ampliamente valorado y empleado para adaptar métodos utilizados en la evolución psicológica del alumno y, como consecuencia, crear un ambiente propicio de aprendizaje basándose en la motivación de los estudiantes porque era un elemento clave e indispensable. Sin embargo, su carácter estricto impide al profesor introducir cualquier elemento instantáneo en el transcurso de la lección, aunque muy a menudo se necesita más libertad para responder a las expectativas de los estudiantes. Pese a que el alumno aprenda de memoria una regla gramatical, experimenta dificultades al aplicarla en su contexto, ya que el docente no ha podido desarrollar un entrenamiento adecuado a la expresión escrita. En esta actividad, los profesores encontramos fallos en las redacciones de las pruebas semestrales o en el

examen del bachillerato. Esto es lo que explica, tal vez, el intento de querer corregir o menguar dichos errores mediante el método comunicativo.

Actualmente, con el avance fulminante del enfoque comunicativo, asistimos a un cambio de concepción en cuanto al uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho método de enseñanza-aprendizaje abarca un amplio campo de acción. En efecto, incluye una gran variedad de actividades pedagógicas, entre las cuales destacamos las tareas grupales o en parejas, el aprendizaje de contenidos prácticos como el lenguaje específico que se usa en el mercado, en el mundo laboral, en la estación, etc.

No obstante, nos podemos preguntar si aquello que llamamos método comunicativo lo es en verdad. En realidad, con el elevado número de alumnos por aula que es habitual encontrar en Senegal es difícil impartir una clase según la metodología comunicativa, por lo que se practica más una simulación del método que el método comunicativo propiamente dicho. El gran número de aprendientes no facilita la tarea del docente, a quien le resulta arduo atender a todos los alumnos. Así lo señalan Faye y Ngom (2014) al subrayar que “las aulas suelen estar muy concurridas (entre 50 y 80 alumnos) y la falta de material didáctico impreso obliga a los profesores a adaptarse a esa realidad, buscando alternativas para llevar a cabo sus actividades.”<sup>22</sup>

Por ejemplo, con el propósito de incitar a los estudiantes a la comunicación, se les da la oportunidad de hablar entre ellos sin tener que preocuparse por las faltas cometidas. El problema es que ciertos alumnos cometen muchos fallos, pero debido al elevado número de alumnos, el profesor no puede corregir todos los errores, y algunos aprendices adoptan los enunciados de sus compañeros que consideran correctos.

Así pues, a diferencia del método activo, el profesor que dirige una clase según las normas del método comunicativo se vale de recursos como diapositivas, mapas murales, y en algunas ocasiones el móvil o grabaciones con la voz de un nativo, que será más fiel que la del profesor y facilitará la buena pronunciación.

Al abandonar el método activo se quiere innovar en los aspectos metodológicos, pero estamos lejos de practicar el método comunicativo “puro”, y será difícil seguirlo sin recursos y con gran falta de materiales didácticos adecuados hacer una clase comunicativa. El enfoque comunicativo tiene por objeto conseguir que los alumnos

---

<sup>22</sup> FAYE, Ndiogou y NGOM, Jean Marie (2014), ob. cit.

expresen conceptos y conduzcan actos comunicativos de diferente naturaleza (Widdowson, 1975: 12).

Por otro lado, en Senegal, se da un problema profundo entre las dos secuencias<sup>23</sup> recomendadas en el primer ciclo y las que se hacen en el segundo. A día de hoy, no existe un esquema en siete fases en el segundo ciclo como es el caso en el ciclo medio. Por esa razón, muchos colegas se quejan de la falta de un esquema bien elaborado que sirva de patrón a todos.

Por el contrario, existe una teoría sobre la conducta que debe seguir el profesor sin precisarle los distintos pasos que ha de seguir. Asimismo, tanto en el primero como en el segundo ciclo, la obligación de la dramatización del texto estudiado unos minutos antes del final de la clase no garantiza el desarrollo de la competencia comunicativa. Por ello, debido a las insuficiencias del sistema educativo senegalés, aplicar estrategias del MCER al proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal es fundamental para que los alumnos aprendan correctamente la lengua.

### **3. Aplicación de estrategias del MCER al proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal**

Como decíamos más arriba, aunque Senegal fue colonizado por Francia, gran cantidad de sus estudiantes optan por aprender la lengua española. Cabe inferir de esto que el español tiene un futuro muy prometedor en el país, pero se necesita saber innovar en la manera de aprender y enseñar este idioma. Dicho anhelo por la innovación en el

---

<sup>23</sup> En Senegal se imparte la clase de ELE respetando un mismo esquema. Las clases se desarrollan siguiendo dos secuencias, tanto en el primer ciclo como en el segundo de la enseñanza secundaria. Por ejemplo, para llevar a cabo la primera secuencia de la clase en el primer ciclo, el docente debe seguir el esquema que señalamos a continuación.

El profesor empieza por pasar lista. Luego, pregunta por la fecha que un alumno va a fijar en la pizarra. Después, manda corregir la tarea relacionada con la clase anterior antes de proceder a la dramatización del texto explotado anteriormente. La etapa siguiente del esquema consiste en la escucha de una grabación por los alumnos o la lectura por el profesor del texto a explotar. Mediante el juego de preguntas-respuestas sobre el texto leído, el docente explica y fija las palabras claves en la pizarra. Al terminar esta fase, los alumnos leen el texto estudiado antes de la explicación de una o dos estructuras gramaticales por el profesor. La penúltima fase radica en un juego de rol o una teatralización de un trozo del texto estudiado. Para terminar, el docente propone tareas que hacer en casa. Los alumnos apuntan la lección del día en sus cuadernos.

Cabe señalar que, en general, a una mayoría de docentes senegaleses les resulta complejo respetar este tipo de esquema para llevar a cabo su clase.

proceso de enseñanza/aprendizaje del español puede ayudar a realizarlo el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (MCER).

### **3.1. Fundamentos de la aplicación del MCER al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal**

A tenor de lo descrito en el *Diccionario de términos clave de ELE*, el MCER es un proyecto que se inscribe dentro de la política lingüística del Consejo de Europa. Tiene como objetivos: proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre los diversos pueblos europeos, facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas, desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa y promover el plurilingüismo<sup>24</sup>. Así pues, como señala Llorián (2008:21), el MCER promueve y facilita la cooperación entre las instituciones educativas de los diferentes países, proporciona bases comunes para el reconocimiento mutuo de certificaciones de idiomas y ayuda a aprendientes, profesores, diseñadores de cursos, entidades examinadores y autoridades educativas a situar y a coordinar sus esfuerzos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, era necesaria la reconstrucción de Europa también en el plano cultural y educativo. La primera organización europea que acometió esta empresa fue el Consejo de Europa, fundado en 1949. La meta era que la diversidad lingüística y cultural de Europa se entendiera como una riqueza y no como un obstáculo para la comunicación entre las diferentes comunidades europeas. La comunicación pasó a ser, por tanto, la palabra clave del Consejo de Europa en el campo de las lenguas. Puede encontrarse este hilo conductor en obras como el *Nivel Umbral* (1976) y después en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) y el *Portfolio europeo de lenguas* (2001).

Tras la publicación del *Nivel Umbral* en 1976 (obra específica para cada una de las lenguas europeas, en que se trata de definir los objetivos que se deben conseguir para poder comunicarse en ella como hablante no nativo), se siente la necesidad de elaborar una obra más global, un documento de referencia que permitiera a los profesionales de

---

<sup>24</sup> “Marco Común Europeo de Referencia”. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/marcocomuneurrefer.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcocomuneurrefer.htm) [Último acceso: 06-09-2020].

las lenguas (profesores, diseñadores de programas, creadores de materiales didácticos, etc.) utilizar un metalenguaje común, una herramienta de mayor transparencia y coherencia en toda Europa, y que conservara al mismo tiempo la flexibilidad para la adaptación a los diferentes contextos. Surge así, en el año 2001, el MCER, un documento descriptivo, no normativo, que está siendo ampliamente utilizado para la reforma curricular, la formación de los docentes, la elaboración de manuales y la evaluación de competencias en las lenguas.

Como se puede leer en el *Centro Virtual Cervantes*, el MCER se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales, y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación.<sup>25</sup>

Para todo ello, define seis niveles comunes de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2). En cada uno de ellos se proporciona una descripción del grado de competencia de la lengua que deben alcanzar los alumnos, presentados, por una parte en forma de escalas de descriptores. Estos descriptores coherentes que encontramos en cada lengua y para cada nivel común de la escala están listos para ser empleados por los docentes. La expresión de cada actividad de comunicación lingüística se puede comprender en función del sentido de la habilidad comunicativa por parte del alumnado, a la palabra competencia: comprensión oral, expresión escrita continua, interacción oral, comprensión escrita y expresión escrita. El término competencia designará componentes más generales: competencia sociolingüística, pragmática o incluso lingüística (esta última incluye el léxico, la gramática y la fonología) sin olvidar la competencia cultural (los conocimientos sociales de los países donde se habla la lengua).

Por otra parte, los grados de competencia se presentan en términos de capacidades y posibilitan la realización de determinadas actividades con la lengua extranjera (de recepción, producción, interacción o mediación, oral y escrita).

Para llevar a cabo todo eso, los parámetros utilizados son: el contexto de uso, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias generales y comunicativas, los procesos comunicativos, los textos y las tareas. Estas se asocian a la teoría de la aproximación orientada hacia la acción en el sentido del cumplimiento de

---

<sup>25</sup> CVC: MCER: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) [Último acceso: 06-09-2020].

una acción. El aprendiz usa la lengua meta actuando, haciendo algo. En resumen, se podría decir que el MCER es la suma de niveles de dominio de competencias (lingüísticas y no lingüísticas) que contribuyen a la realización de las tareas (Puren, 1988: 5).

Estas últimas han de ser realizadas dentro de un proyecto global o cumplidas en los múltiples contextos en los cuales el aprendiz se enfrentará en la vida social (Tagliante, 1994: 32). Esta pedagogía pretende analizar las necesidades lingüísticas desde el comienzo del aprendizaje y requiere las competencias particulares que anda buscando el aprendiz de una lengua. Su objetivo general es enseñar a hacer y a comunicar en situaciones de la vida cotidiana. El docente imparte la clase a través de diferentes soportes didácticos. La enseñanza de la gramática se hace por conceptualización y sistematización seguidas de ejercicios y, por tanto, la acción invita a la interacción y a la evolución de las competencias de comprensión, producción e interacción. Citando a Tapia (2004: 45), sabemos que comunicación y aprendizaje pasan por la realización de tareas lingüísticas. Solicitan la competencia para comunicar. Cuando las tareas no son rutinarias o automatizadas, requieren el recurso a estrategias.

Así pues, el MCER parte de un enfoque centrado en la acción, en que el usuario es considerado miembro de una sociedad en que se tienen que realizar tareas que son los aspectos esenciales de la concepción del aprendizaje del MCER. Llegan a ser una mirada orientada hacia la acción que el autor se representa como algo que debe finalizarse por un resultado dado de cara a un problema por resolver, de una obligación por cumplir, de una meta por alcanzar (Consejo de Europa, 2001: 16). En la realización de una tarea, el aprendiz pone en marcha varias actividades lingüísticas para las cuales moviliza sus competencias generales (sus conocimientos en el mundo y sus pre-requisitos socioculturales, su conducta) y su competencia comunicativa en relación a las estrategias de enseñanza adquiridas. Además de especificar las tareas que el alumno debe poder llevar a cabo y las actividades que debe poder realizar, el MCER describe los conocimientos que tiene que adquirir y las competencias que tiene que desarrollar para actuar de una manera más eficaz.

Desde este punto de vista, la aplicación del MCER al proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal, sobre todo en el ciclo secundario, tiene una enorme importancia. En efecto, la enseñanza de ELE en este ámbito de la educación parece estar a medio camino entre el método tradicional y los estándares en área de

lenguas extranjeras. La educación secundaria senegalesa está en busca de nuevas propuestas, de nuevos escenarios para desarrollarse cualitativamente y asentar las bases de la competencia comunicativa, meta por excelencia de la enseñanza/aprendizaje de una lengua viva.

Desde este punto de vista, los preceptos del MCER son textos acreditados capaces de aportar novedades a la didáctica de ELE en Senegal. El MCER evoca la enseñanza de lenguas en general y ayuda a tomar decisiones curriculares, a planificar una ruta o a juzgar la ruta que se suele tomar (Figueras, 2005:8). Asimismo, confiere al docente una metodología con el fin de hacer progresar al alumno progresivamente hacia la competencia comunicativa mediante el enfoque por tareas, evaluarlo acertadamente y, sobre todo, considerarlo como piedra angular de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, el MCER desglosa detalladamente todo el proceso que hace falta seguir para llegar a una docencia eficaz y un aprendizaje significativo desde el nivel de fundamentación hasta el nivel de actuación. En este sentido, el MCER aporta varias innovaciones, con lo cual pasa a ser un elemento clave, una fuente del currículo de español como lengua extranjera, según señalan Llorián y Rodrigo (2005:49) y González Piñeiro, Guillén Díaz, Manuel Vez (2010:253).

El MCER constituye una aproximación nueva cuyo objetivo es renovar y mejorar ciertos aspectos de los métodos de enseñanza de las lenguas. En este marco, proporciona una base común para el fomento, por parte de los docentes, de la competencia de interactuar y comunicar en lo que a sus alumnos se refiere. Así, constituye una herramienta de trabajo cuyas propuestas relacionadas con las estrategias didácticas pueden ser de gran utilidad al proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal.

### **3.2. Estrategias didácticas del MCER en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal**

En sentido general, se define el concepto de “estrategia” como una técnica destinada a mejorar las acciones emprendidas para alcanzar un determinado objetivo a largo o medio plazo. Según Bernal (2016:23), es responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles serán las capacidades y destrezas con las que se debe contar para poder planear de manera eficiente la dirección de una clase o sesión? ¿Cómo atender a la dificultad de los estudiantes y valorar los aprendizajes de los mismos? ¿Cómo están aprendiendo y



frente a ello, cómo diseñar los mejores espacios para que se apropien efectivamente de los conocimientos y los puedan aplicar en otros contextos? ¿Qué modelos traen los estudiantes y cómo desde la planeación se pueden tener presentes?

Según Diouf (2020:65), “en el sentido pedagógico, el concepto de “estrategia” se refiere al conjunto de decisiones y técnicas de trabajo, métodos y operaciones que contemplan la modernización y el perfeccionamiento de los distintos componentes de la enseñanza”. Dadas las nuevas adquisiciones de la didáctica general, las estrategias didácticas pueden definirse, según Littlewood (1998: 75) como “métodos, procesos, medios y formas de organización de la actividad de instrucción/auto instrucción, integrados en estructuras operativas, que son básicamente una visión sistémica y que tienen el papel de garantizar un aprendizaje activo y creador de conocimientos y habilidades y agilizar el proceso de instrucción”.

El mismo Littlewood (1998: 75), insistiendo en el significado de las estrategias didácticas, considera que estas “representan un grupo de dos o varios métodos y prácticas integradas en una estructura operativa en el marco de la actividad de enseñanza/aprendizaje/evaluación para la realización de los objetivos pedagógicos generales y específicos”. Así que Diouf (2020:66) considera que

Las estrategias didácticas constituyen, por tanto, el componente dinámico de las situaciones de aprendizaje, caracterizado por una gran flexibilidad. Así pues, el planteamiento didáctico puede “ajustarse” y adaptarse a las situaciones de aprendizaje y a las condiciones de enseñanza existentes. Las estrategias didácticas reflejan y acuñan el estilo didáctico, la creatividad y la personalidad del profesor.

En el mismo sentido, Littlewood (1998: 75) precisa que dichas estrategias “no son simples técnicas de trabajo, sino la manifestación y la expresión misma de la personalidad del profesor y al mismo tiempo técnica y arte educativa”. Así, tienen la función de estructurar las situaciones de aprendizaje en las cuales se ponen los alumnos y desencadenan en ellos los mecanismos psicológicos del aprendizaje que posibilita la adquisición de ciertas habilidades, sobre todo por las que aboga el enfoque comunicativo en el marco del aprendizaje de una LE.

Como hemos señalado más arriba, en la actualidad el enfoque comunicativo tal y como se practica en Senegal se diferencia sustancialmente de lo propuesto por el MCER. Podemos señalar por tanto que no hay verdaderas semejanzas entre la enseñanza de ELE en Senegal y las prescripciones del MCER, lo que impide una

docencia eficiente del uso comunicativo del español. En este sentido, es de suma relevancia proponer estrategias didácticas renovadoras que se fundamentan en el MCER y destinadas a mejorar los actos docentes, potenciando la comunicación oral y escrita de los estudiantes.

Para llegar a transformar la docencia y conformarse con los cambios rápidos tanto de la sociedad como de las mismas técnicas de enseñanza, Iglesias (2014:4) invita a los profesores a una introspección, una autocrítica, preguntándose si realmente sus clases fomentan el aprendizaje e impulsan el interés por la asignatura. Así, aplicando las palabras de Iglesias a la particular situación de Senegal, la reorientación de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal, principalmente al nivel de la actuación docente, exige una atención especial hacia algunos aspectos que promuevan la comunicación del alumno. El primero de dichos aspectos podría ser la planificación docente, ya que el nivel de actuación de la enseñanza de ELE en la enseñanza secundaria senegalesa refleja cierto distanciamiento con las propuestas del MCER. Desde la planificación de los cursos hasta la evaluación, las prácticas docentes no siempre evidencian el anhelo por impulsar la comunicación.

Otro de los factores que permitirían renovar la enseñanza de ELE en Senegal y fomentar verdaderamente el intercambio verbal es, sin lugar a duda, una nueva forma de programar las clases basada en unidades didácticas. Estas son procesos de toma de decisión anterior a la clase, durante el cual el profesor establece prioridades (objetivos de enseñanza, conocimientos y habilidades, diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos), identifica procedimientos y recursos (metodología de enseñanza, estrategias secuenciales que facilitan la realización de los objetivos), establece actividades de aprendizaje cualitativas relacionadas con los objetivos y la naturaleza de los contenidos, identifica modelos evaluativos insistiendo en el cómo, cuándo, qué evaluar (González Piñeiro, Guillén Díaz, Manuel Vez, 2010:276). Si bien es cierto que viene dividida en lecciones, la unidad didáctica tiene la ventaja de organizar la enseñanza/aprendizaje y fomentar el uso de la lengua en varias ocasiones y desde distintas perspectivas. Al respecto, Zanón y Estaire (2010:410-411) admiten que la unidad didáctica es el modelo ideal de programación para el aula de ELE y su confección sigue seis etapas igual que aparece en la figura de a continuación:

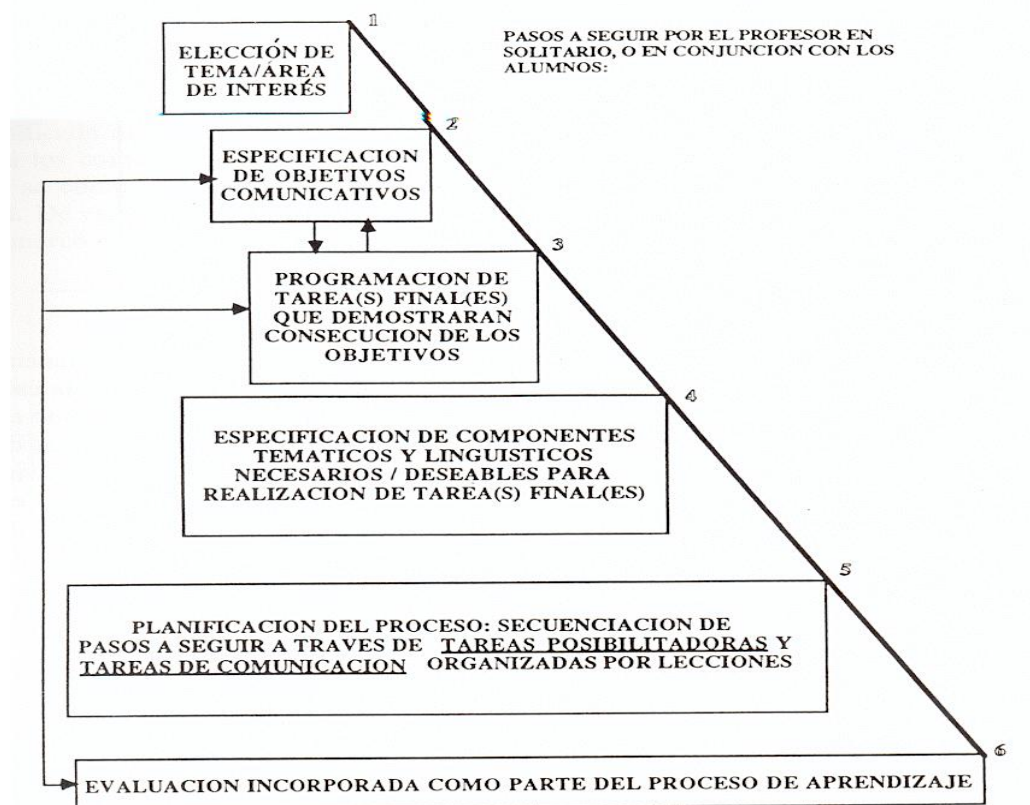


FIGURA I

MARCO PARA LA PROGRAMACION DE UNA UNIDAD DIDACTICA A TRAVES DE TAREAS (INTEGRANDO OBJETIVOS, CONTENIDOS, METODOLOGIA Y EVALUACION)

*Fuente: ESTAIRE (2005:5)*

De todas formas, debemos ser conscientes de que para su eficiencia, la unidad didáctica tiene que cumplir con los siguientes criterios: “implicación, relevancia, interacción, autenticidad, claridad, variedad, equilibrio, adecuación, flexibilidad y motivación” (Pinar, 2013:3). No obstante, es innegable el valor de la planificación en la enseñanza de una lengua extranjera, pero no es suficiente para brindar calidad. Esta, llegará sin duda con la práctica de los profesores en el desarrollo del currículo (García Santa-Cecilia, 1995: 18).

Otro factor que posibilita el cambio de la enseñanza de ELE en Senegal es la implementación de las aptitudes. La facultad de comunicar en una lengua supone el dominio de diferentes destrezas interconectadas, aunque sea posible trabajarlas separadamente. Dichas competencias son las destrezas receptivas (Domínguez González, 2008:8) y las destrezas productivas a las cuales el MCER añade la interacción y la mediación.

Las destrezas receptivas se refieren a dos habilidades eminentemente destacadas, a saber, la comprensión oral (o auditiva) y la comprensión escrita (o lectora). El aprendizaje de una lengua extranjera no puede prescindir de tales destrezas, sobre todo con estudiantes francófonos en general y alumnos francófonos senegaleses en particular, que escuchan y leen menos el español. Les familiariza con la lengua meta, su cultura, un conjunto de elementos imprescindibles para dominar la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática, paso obligado para el desarrollo de la competencia comunicativa. La enseñanza de estas destrezas ha de tener en cuenta la siguiente tabla:

		A1	A2	B1	B2
<b>Comprender</b>	<b>Comprensión auditiva</b>	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
	<b>Comprensión lectora</b>	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.

*Tabla 2: Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (Fuente: MCER, 2001: 30)*

Para lograr esto, el profesor puede implementar diferentes actividades. Una de estas es la audición diaria de la voz del docente, que favorece lo que Domínguez (2008: 27) llama el “aprendizaje periférico” o “aprendizaje por ósmosis” porque el alumno, practica continuamente la comprensión oral. En relación con las actividades de comprensión, el MCER (2001: 59-60) entiende que persiguen siempre una meta e incluyen el uso lúdico y estético de la lengua y también la escucha de conferencias, declaraciones, medios audiovisuales, etc. (p. 68).

En consonancia con eso, De Santiago Guervós y Fernández González (2017: 507-508) proponen una batería de actividades:

hacer (dar instrucciones que el aprendiz realiza después de la audición, hacer algo cuando oiga una palabra, una entonación,...), transferir (seguir las instrucciones de la audición para dibujar, señalar un recorrido, realizar un gráfico,...), completar (rellenar huecos, tomar o completar notas/apuntes, completar una tabla/formulario con la información proporcionada en la grabación, completar frases,...), contestar (preguntas con respuesta libre, controlada, verdadero o falso, selección múltiple), relacionar objetos, situaciones, personas del texto con imágenes), resumir, hablar (contestar oralmente,...), transcribir (traducir lo escuchado,...).

Para llevar a cabo esta destreza, sería una estrategia eficaz dividir el trabajo en tres momentos clave: preaudición, durante la audición y postaudición con diferentes actividades pertinentes (Alonso 2012: 144 y ss.).

En lo tocante a la comprensión lectora, el MCER (2001: 71) propone que se diseñen actividades que permitan al alumno “leer para disponer de una orientación general, leer para obtener información, por ejemplo, utilizar obras de consulta, leer para seguir instrucciones, leer por placer”. Asimismo, se pueden diseñar actividades destinadas a jugar con la lengua o a usarla estéticamente (MCER: 2001: 59 y 60). En opinión de Martín Vegas (2009: 118), estas tareas pueden ser “de identificación, asociación, relación, integración e interpretación global del texto”.

De manera más concreta, De Santiago Guervós y Fernández González (2017: 472) proponen que se trabajen actividades que incitan a la reflexión: ejercicio de verdadero o falso, buscar la idea general, resumir el texto, completar textos incompletos, comparar textos sobre el mismo tema, emparejar dibujos y textos, preguntas sobre el texto, preguntas de selección múltiple, relacionar títulos con textos, completar textos con párrafos extraídos del cuerpo de texto,... Para trabajar esta destreza y sacarle más provecho, Giovannini *et al.* (2006: 32-33) secuencian su desarrollo en varias etapas que involucran tres lecturas: actividades de prelectura, actividades de lectura y actividades de derivadas para comprobar la comprensión del texto.

El MCER (2001: 73) propone la destreza de comprensión audiovisual caracterizada por una información a la vez auditiva y visual, presente sobre todo en películas y vídeos. Ello implica necesariamente el uso de las TIC, fundamentales para

los alumnos del siglo XXI. La característica de esta habilidad es que incluye mucho más comunicación no verbal que la comprensión auditiva y facilita mejor la comprensión del aprendiente. Todas las actividades propuestas en la comprensión auditiva son válidas para la comprensión audiovisual.

La relevancia de las destrezas receptivas es que sirven, de alguna manera, de antecámara a otras aptitudes esenciales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, es decir las destrezas productivas. Estas son relativas a las producciones orales y escritas<sup>26</sup> del discente: la expresión oral y la expresión escrita, dos habilidades muy relevantes en los enfoques metodológicos actuales.

Con respecto a la lengua oral, más utilizada que la escrita, Martí Sánchez (2008: 196) deplora su limitado protagonismo como objeto de enseñanza y aprendizaje. En Senegal, el fortalecimiento de la comunicación oral, pasa por propuestas de actividades que lo fomentan. Como ejemplos de dichas tareas podemos citar la expresión oral libre (explicar recetas de platos, contar aventuras personales, explicar planes de viajes, etc.), las ponencias o exposiciones sobre temas actuales que impulsan la interacción oral, representaciones teatrales, trabajos extraescolares mediante la dinamización de los círculos hispánicos, etc. Sin embargo, Moreno García (2012: 368) opina que para diseñar una actividad oral, sería más pedagógico y mejor provechoso partir de modelos de ejercicios por niveles.

En lo que se refiere a la expresión escrita, queda comprobado que no recibe toda la atención debida en el currículo senegalés, por lo que es necesaria una gran renovación. En un estudio sobre las causas que justifican la escasez de las producciones escritas de ELE en Senegal, Papa Mamour Diop (2014: 278) señala que se deben: “ [...] *tantôt aux conceptualisations contradictoires des spécialistes, tantôt aux stratégies didactiques inefficaces des enseignants ou au faible engagement psycho-cognitif des apprenants* ”<sup>27</sup>. Sea como sea, la producción escrita en la enseñanza secundaria senegalesa es una

---

<sup>26</sup> Algunos investigadores de ELE como De Santiago Guervós y Fernández González (2017: 553) consideran que la producción oral es relativa a la expresión, interacción y mediación orales. No obstante, seguimos aquí, la repartición del MCER que analiza separadamente tales competencias.

<sup>27</sup> “Unas veces a las conceptualizaciones contradictorias de los especialistas, otras veces a las estrategias didácticas ineficaces de los docentes o al débil compromiso psico-cognitivo de los aprendientes” (La traducción es nuestra).

actividad que se interesa únicamente por “*les codes linguistiques*” y cuya “*vocation est purement décimologique et certificative*”<sup>28</sup> (Diop, 2014: 280).

Para solucionar este problema y asentar las bases de una verdadera competencia escrita, es preciso trabajar los diferentes tipos de textos en la asignatura de expresión escrita. De acuerdo a esta idea, Landa *et al.* (2008: 343) admiten que “el aprendizaje de la comprensión escrita no es único, ni uniforme, ni tampoco es automático, ni homogéneo para cualquier tipo de texto, sino que cada género textual debe ser enseñado de manera específica. Así pues, habrá que enseñar y aprender a exponer, a argumentar, a narrar, etc.”.

Así, a través de actividades posibilitadoras, se haría hincapié paulatinamente en las tres partes (introducción, desarrollo, conclusión) de que consta la redacción. Cada una de ellas adquiere importancia conforme al nivel del alumno. A este respecto, Papa Mamour Diop (2014: 281) sugiere que se enseñe la escritura por etapas “*préécriture, essai et remédiation*”<sup>29</sup>, que se relacione lectura y escritura para mejorar las tareas escritas, que no se insista mucho en la forma y sobre todo que se capacite más a los docentes en esta área.

De igual manera, el MCER (2001: 64) abre pistas que el profesor puede explorar para diversificar las producciones y no ceñirse solo al ensayo clásico: producir carteles para exponer, escribir informes o memorandos, tomar notas para usarlas como referencias futuras, tomar mensajes al dictado, escribir de forma creativa e imaginativa, escribir cartas personales o de negocios, etc. En resumen, solo la implementación de todos los tipos de textos que el alumno pueda encontrar en la vida real servirá verdaderamente de trampolín a la potenciación de la comunicación escrita.

Excepto las destrezas receptivas y productivas, el MCER (2001: 74) evoca la interacción en sus dos vertientes oral y escrita. Implica el intercambio de información, el diálogo, la discusión, etc., entre dos o más personas sobre uno o varios temas. Mientras la interacción oral conlleva la comprensión y expresión orales, la interacción escrita incluye la comprensión lectora y la expresión escrita.

Refiriéndose a la interacción oral, Martín Vegas (2009: 20) apunta que es actualmente una necesidad indiscutible si se quieren alcanzar los objetivos del sistema

---

<sup>28</sup> “Los códigos lingüísticos”, “Vocación es puramente decimológica y certificativa”. (La traducción es nuestra)

<sup>29</sup> “Pre escritura, ensayo, corrección”

educativo. Por eso, la didáctica de la comprensión y la expresión oral ha pasado a ser una exigencia urgente. En este sentido, el MCER recoge varios ejemplos de actividades relevantes que, diseñadas en unidades didácticas, brindarán mucha calidad a la enseñanza de ELE en Senegal.

En interacción oral, se trata de “transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta, cooperación práctica centrada en los objetivos” (MCER: 75). En cambio, para la interacción escrita, se trata más bien de intercambiar por escrito cartas, correos electrónicos, notas, memorandos, etc. (MCER: 81). Así pues, se puede afirmar que la interacción es sumamente interesante por poner juntas dos destrezas que tiene cada una sus propias características.

Además, el MCER propone otra destreza que no goza de mucha consideración en la enseñanza de ELE, a saber la mediación. Esta se concibe como el favorecimiento de la comprensión entre dos interlocutores que por razones de diferencia de lenguas no llegan a entenderse. Tiene dos vertientes: una oral y otra escrita que son respectivamente la interpretación y la traducción. La traducción directa y la traducción inversa se han suprimido del currículo senegalés actual, para respetar, según indican varios formadores de la FACTEF, las pautas del enfoque comunicativo, al tiempo que el MCER (2001: 14) incluye la mediación en las actividades de la lengua que potencian la competencia comunicativa.

Siguiendo el MCER y las propuestas de Papa Mamour Diop (2017: 215), sugerimos no solo que se inserte de nuevo la mediación escrita en el diseño curricular de ELE en Senegal, sino también que se incluya la interpretación para incidir más en la comunicación de los alumnos. La relevancia de ambos conceptos radica en que permiten trabajar la competencia lingüística y la sintaxis, llevar al discente a entender el sentido de numerosos vocablos y expresiones, trabajar la pragmática (MCER, 2001: 153), y preparar a los alumnos para ingresar en escuelas de turismo, de traducción-interpretación, en un país de destino turístico y en un mundo en el que la lengua española sigue adquiriendo envergadura.

Otra estrategia didáctica del MCER de suma importancia, y cuya aplicación es necesaria en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal, es el enfoque por tareas. Se trata de una evolución del enfoque comunicativo surgido en la década de los 70 (Estaire, 2005: 1). Está centrado en la acción en la medida en que considera a los



usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCER, 2001: 9). En este sentido, promueve el uso de la lengua meta en varias situaciones, favorece el trabajo de todas las destrezas y es bastante motivador, dada la naturaleza de la información que proporciona y la consideración del educando como protagonista en el aula.

En concreto, el enfoque por tareas consiste en llevar al aula tareas de la vida real, para que el alumno las simule con la intención de usar la lengua. El MCER (2001: 10) recoge una definición genérica del concepto de *tarea* al considerarla como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo”. No obstante, en relación con el área que nos ocupa, la tarea sería una actividad realizada por dos o más personas y destinada a aprender significativamente la lengua a través de la práctica de la comunicación (Zanón, 1999: 31; De Santiago y Fernández González, 2017: 637).

Distinguimos, además, las tareas posibilitadoras (incluidas en las lecciones) y dirigidas a preparar la tarea final, que según Estaire (2005: 12) “es el eje vertebrador del proceso de programación, desarrollo en el aula, y evaluación”. En cambio, Estaire (2005: 2), De Santiago y Fernández González (2017: 698) dividen las tareas del aula en dos categorías: las tareas de comunicación o interacción (que se centran en el significado y tienen una finalidad comunicativa) y las tareas de apoyo lingüístico (llamadas también pre comunicativas, que se ocupan de aspectos formales de la lengua y preparan las tareas comunicativas). Asimismo, según Aquilino Sánchez (2009: 155), la tarea obedece a criterios de selección, que merecen mencionarse: criterios de relevancia de la tarea en relación con la vida real o el entorno, criterios de relevancia comunicativa de la tarea, criterios de edad e interés de los alumnos, criterios relativos a la complejidad lingüística implicada por el desarrollo de la tarea.

La aplicación del enfoque por tareas sería fundamental en la enseñanza/aprendizaje del español en Senegal. No obstante, saber evaluar las tareas de los discentes será una exigencia ineludible. En efecto, la evaluación de los aprendizajes constituye un momento clave del proceso de enseñanza, puesto que permite a los protagonistas en el

aula medir el grado de asimilación de lo aprendido, y proporciona igualmente información sobre la calidad de lo enseñado.

En este sentido, le incumbe al docente evaluar todas las destrezas. Para recalcar mejor esta idea, es fundamental que el nuevo curricular senegalés cumpla con dos condiciones: que se programe a partir de unidades didácticas, con lo cual el profesor ya no podrá prescindir de la evaluación continua tras cada lección, etapa, etc. (Zanón y Estaire: 2010: 416) y que la evaluación sumativa, que guía la mayor parte del trabajo docente, incluya tanto las destrezas receptivas como las productivas.

La valoración de las destrezas interpretativas dependerá de la respuesta oral o escrita proporcionada por el alumno. Cada vez que conteste, el docente juzgará y asignará la nota correspondiente, teniendo siempre en cuenta algunos aspectos de la corrección.

La evaluación de la expresión oral exige mucha atención por parte del profesor. En cualquier caso, se ha de valorar la capacidad expresiva del discente. Para ello, se le debe dejar hablar y al final de la toma de palabra, el docente incidirá en algunos fallos más llamativos. Con respecto a la corrección de la producción oral, De Santiago y Fernández González (2017: 574) proponen un conjunto de aptitudes a las que prestar mucha atención como la organización y estructuración del discurso oral, la adecuación a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema, etc.), la fluidez, la corrección fonética, gramatical, la precisión conceptual, un grado apropiado según el nivel del discente.

En lo relativo a la expresión escrita, Martínez Sánchez (2004: 176) desea que la evaluación evite “el síndrome de la hoja roja” que acrecienta la desmotivación. Para ello, tiene que insistir en aspectos como la adecuación al tema, al destinatario y a la finalidad perseguida (habilidad de tipo retórico), la coherencia, entendida como la expresión del entendido global y local del texto (habilidad de tipo cognitivo), la cohesión gramatical y la cortesía textual (presentación) (Martínez Sánchez, 2004: 177).

Dado que en las pruebas escritas de la enseñanza de ELE en Senegal, la producción escrita (que se conoce como ensayo) vale seis puntos sobre los veinte, la corrección puede girar en torno a la competencia comunicativa del aprendiente, haciendo hincapié en algunos aspectos de la siguiente parilla de corrección:

Aspectos que corregir	Puntuación
Respeto del tema y de la consigna	1 punto
Pertinencia de las ideas	2 puntos
Organización interna	2 puntos
Competencia lingüística	1 punto

*Tabla 3: Parrilla de corrección de la producción escrita (Concepción propia)*

En definitiva, queda claro que la enseñanza de ELE en Senegal se encuentra muy rezagada en muchos aspectos, y requiere (y merece) una renovación. Para ello, la única vía hacia la solución es aplicar las estrategias diseñadas por el MCER, tal como acabamos de analizar en este apartado.

## CONCLUSIONES

En la primera parte del trabajo hemos reflexionado sobre la importancia de la enseñanza del español en el sistema educativo senegalés, con el objetivo de dar a conocer los ámbitos de enseñanza de esta lengua en Senegal. Posteriormente, hemos hecho hincapié en la cronología de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal,

señalando y analizando las ventajas e insuficiencias de los distintos métodos empleados, a la hora de enseñar y aprender ELE.

En una segunda parte del trabajo hemos diseñado un conjunto de estrategias basadas en propuestas del MCER para los docentes de ELE de Senegal, que carecen de recursos didácticos para llevar a cabo sus clases. Las estrategias seleccionadas para el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en este país francófono se refieren especialmente al enfoque comunicativo y por tareas que se debería aplicar.

Así, este trabajo nos ha llevado a una serie de conclusiones. Las tres partes que constituyen este TFM permiten percatarse del interés creciente por el aprendizaje de ELE en Senegal, un país donde la enseñanza de este idioma se remonta a los albores de su colonización por Francia. En realidad, la enseñanza de la lengua española ocupa en Senegal un lugar señero si nos atenemos al número cada vez más elevado de los alumnos que la eligen como lengua extranjera, tal como demuestran las diversas fuentes académicas que hemos señalado en el trabajo.

Dado que el futuro del ELE en este país francófono del África occidental se antoja sumamente prometedor, es normal que su proceso de enseñanza/aprendizaje no esté exento de retos. Este procedimiento ha sido objeto de varias metodologías suscitando así muchos interrogantes a los que hemos dado respuesta en el trabajo, como qué metodologías se ponen en práctica, si son eficaces para enseñar bien el español por parte de los docentes o para aprender bien dicha lengua por parte de los discentes. Hemos concluido que, en este sentido, sería urgente hoy en día fomentar la aplicación metodológica del MCER al proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE en Senegal.

Las respuestas encontradas a estas cuestiones han permitido demostrar el interés por aplicar, en la clase de ELE, estrategias y metodologías diseñadas por el MCER, cuya exhaustividad, explicaciones detalladas, propuestas renovadoras hacen de él un texto de referencia. Por tanto, puede ayudar a renovar de manera decisiva los procesos formativos de ELE en el sistema educativo senegalés. Dicha renovación podrá orientarlo de manera contundente hacia la acción teniendo en cuenta una planificación docente fundamentada en unidades didácticas. Se tratará también de una preparación estratégica que integre el enfoque por tareas. Así, permitirá activar las distintas habilidades de los alumnos e incentivará una evaluación adecuada.

En resumidas cuentas, las estrategias del MCER que pueden aplicarse al proceso de enseñanza/ aprendizaje del español en Senegal solo se potenciarán mediante un compromiso real que involucre a todos los docentes implicados en esta enseñanza/aprendizaje. Asimismo, para darse cuenta de la urgencia de mejora en la enseñanza de la lengua de Cervantes en este país, es imprescindible que los profesores senegaleses sean los primeros interesados en alcanzar una situación en la cual su trabajo sea más satisfactorio y gratificante. De este modo, sus estudiantes apreciarán los beneficios de una enseñanza más significativa, activa, personalizada, funcional y estimulante.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

-ABC (2018): “Senegaleses, una comunidad demasiado concentrada en un único barrio”. Disponible en [https://www.abc.es/espana/mdrid/abci-senegaleses-comunidad-demasiado-concentrada-unico-barrio-201803170106\\_noticia.html](https://www.abc.es/espana/mdrid/abci-senegaleses-comunidad-demasiado-concentrada-unico-barrio-201803170106_noticia.html). (Último acceso: 08-08-2020).

- ALBALADEJO García, M<sup>a</sup>. D (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica”. En *MarcoELE*. nº5. Estambul: Instituto Cervantes.
- AULA CERVANTES. Disponible en <https://www.exteriores.gob.es/Embajadas/DAKAR/es/Embajada/Paginas/Aula-Cervantes.aspx>. (Último acceso: 30-08-2020).
- BENITO, Marina López y MORAL, Carolina García (2006). “El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia”. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_05.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf). (Último acceso: 04-09-2020).
- BERNAL, Irma Amalia Molina (2016). *Los retos de la didáctica: lecturas para el siglo XXI* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- CONSEJO de Europa. (2001). *Marco Común de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación y secretaría General Técnica del MEC*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes.
- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- DIOP, PAPE M. (2014). “La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Senegal”. En *Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires*, (18), pp. 277-300.
- \_\_\_\_\_ (2017). “Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular”. En *redELE*, (29), pp. 1-27.
- DIOUF, A. (2020). “Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: De las estrategias didácticas a la innovación docente”. En *Horizontes Pedagógicos*, 22 (1), pp. 63-74. Disponible en <https://horizontespedagogicos.iberio.edu.co/article/view/1839> (Último acceso: 07-09-2020).
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (2008). “Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera”. En *MarcoELE*, 6, pp. 1-168.
- ESTAIRE, S. (2005). “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas”. En B. Palomo (Coord.) , *Enfoque por tareas y enseñanza en EL2 para la educación permanente*, (pp.1-23), Tareas EPA [Recurso electrónico].
- FAYE, Ndiogou y NGOM, Jean Marie (2014). “Presencia del español en Senegal”. En CVC. *La enseñanza del español en África Subsahariana*, capítulo 24. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo24.htm> (Último acceso: 05-09-2020).
- FIGUERAS, N. (2005). “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica”. En I. Alonso (Coord.) Belmonte, *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de E/LE (I)*, Carabela, (57), pp. 5-23.
- GARCÍA GARCÍA, M. y Álvarez López, F. (2017). “Enfoques y métodos en la enseñanza de ELE”, en Cestero Mancera, A. M. y Penadés Martínez, I. (eds.) (2017),

*Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 10, pp. 552-599.

-GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

-GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (2006). *Profesores en acción*, 3. Madrid: Edelsa.

-GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., GUILLÉN DÍAZ, C., MANUEL VEZ, J. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

-GUEYE, C. (2012): “Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal”. En *El guiniguada*, 21. Islas Canarias: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

\_\_\_\_\_ (2014). “Consideraciones sobre el currículum del español en la enseñanza secundaria senegalesa: diseño, desarrollo y propuestas de mejora”. En *Revista Curriculum*, 27, 149-160.

-IGLESIAS CASAL, I. (2014). “Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s.XXI: nuevas rutas, nuevos retos”. En *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 24, pp. 57-72.

-INSTITUTO CERVANTES. Disponible en [https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm) (Último acceso: 30-08-2020).

-KIOSHIKO, Kohan (2020). “Les 10 meilleures universités et écoles privées de Dakar”. Disponible en <https://www.cotedivoire.news/actualite/38346-les-10-meilleures-universites-et-ecoles-privées-de-dakar.html> (Último acceso: 07-09-2020).

-LANDA, M. C., PAREJO, I. G., MARTÍNEZ, P. F., GARCÍA, T. CH. (2008). “Concepciones y prácticas del profesorado de secundaria respecto a la enseñanza de la escritura en las aulas”. En J. L. Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, 329-357. Madrid: La Muralla.

-LIROLA, Martínez. (2004). “¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU?” En *Revista Porta Linguarum*, 3, pp. 21-34.

-LITTLEWOOD, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

-LLOBERA, M. (1995). “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”. En *Competencia comunicativa*, pp. 5-26. Madrid: Edelsa.

-LLORIÁN, S. (2008). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca.

-LLORIÁN, S., RODRIGO, C. (2005). "Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del Marco común de referencia". En I. Alonso Belmonte (Coord.), *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de E/LE (1)*, Carabela, (57), pp. 49-80.

-LÓPEZ, Andrea (2016). "Métodos y técnicas de Enseñanza". Disponible en: <https://andrealopez909.wordpress.com/2016/11/23/1-metodo-gramatica-traduccion/>. (Último acceso: 07-09.2020).

-MARCO Común Europeo de Referencia. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/marcocomuneurrefer.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/marcocomuneurrefer.htm) .(Último acceso: 05-09-2020).

-PLAN Curricular del Instituto Cervantes. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/plancurricularic.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/plancurricularic.htm) .(Último acceso: 04-09-2020).

-MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2007). "El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia". En *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, (1), pp. 17-30.

-MARTÍN VEGAS, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.

-MENDOZA FILOLA, Antonio (2004). "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa". En *Revista electrónica Redele* 1. Disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15174.pdf> (Último acceso: 05-09-2020).

-NDOYE, E. H. A. (2008). "La importancia de la literatura en la enseñanza del español como idioma segundo en Senegal". En *El Guiniguada*, 17, pp.125-130.

-PINAR, A. (2013). "La enseñanza del nivel C2 del MCER: propuestas de programación y unidades didácticas". En *Suplementos marcoELE*, (17), pp. 1-271.

-PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Clé International.

-ROSALÍA Sitman e Ivonne Lerner (1999). "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?". En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid.

-RUIZ MARTÍNEZ, A. M., 2015. "Aportaciones de las disciplinas lingüísticas al desarrollo del enfoque comunicativo". En *Lynx*, pp. 1-61.

-SANDOVAL, Roberto. "Aprendizaje memorístico". Disponible en <aprendizaje.wiki/aprendizaje-memoristico.htm>. (Último acceso: 07-09-2020).

-TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue*. CLE.

-TAPIA, A. (2004). *Cuadernos del ICE*. Barcelona: ICE.



-WIDDOWSON, H. (1975). *Stylistics in the Teaching of Literature*. Oxford University Press.

-ZANÓN, J. ESTAIRE, S. (2010). “El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español”. En *MarcoELE*, 11, pp. 410-418. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf> (Último acceso: 13-9-2020).

## **ANEXO**

### **LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS UTILIZADAS EN ESTE TFM**

AVE	Aula Virtual de Español
BTS	Brevet Technique Supérieur
CCSE	Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España
CEFR	Common European Framework Reference
CEM	Colegio de Enseñanza Media
CL	Certificado de Literatura
CS	Certificado de Especialización
CVC	Centro Virtual Cervantes
DELE	Diplomas de Español como Lengua Extranjera
ELE	Español como Lengua Extranjera
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
FACTEF	Facultad de Ciencias y Tecnologías de Educación y Formación
FASTEF	Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation
FLCH	Facultad de Letras y Ciencias Humanas
IGEF	Inspección General de Educación y Formación
IGEN	Inspección General de la Enseñanza
ILEA	Instituto De Lenguas Extranjeras Aplicadas
LEA	Lenguas Extranjeras Aplicadas
LMD	Licence, Master, Doctorat
L2	Segunda Lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
SFL	Spanish Foreign Language
UCAD	Universidad Cheikh Anta Diop
UCI	Unidad de Capacitación e Investigación
UDB	Universidad Dakar-Bourguiba
UDZ	Universidad De Ziguinchor
UGB	Universidad Gaston Berger
UNIS	Universidad del Sáhel
UT	Universidad de Thiès